

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

TRABAJO FIN DE GRADO

**ANÁLISIS DE LOS ESTILOS Y LAS CONDUCTAS
MOTIVACIONALES EN LOS ENTRENADORES DE
FÚTBOL SALA ESPAÑOLES**

**ANALYSIS OF THE MOTIVATIONAL STYLES AND
BEHAVIORS IN SPANISH FUTSAL COACHES**

AUTOR: JAVIER GARCÍA CAZORLA

TUTOR: LUIS GARCÍA GONZÁLEZ

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

FECHA DE PRESENTACIÓN: 22/06/20

RESUMEN

El presente estudio investiga la importancia de los entrenadores y sus conductas y el efecto que estas pueden tener en sus jugadores. Es necesario conocer en profundidad las conductas desarrolladas por los entrenadores y, por tanto, el modelo circular de Aelterman et al., (2018) nos aporta una aproximación muy detallada a las distintas situaciones que un entrenador tiene que abordar tanto en los entrenamientos como en la competición. La TAD (Ryan y Deci, 2000) es una teoría que nos servirá para explicar el porqué del uso de estas conductas por parte de los entrenadores.

Un total de 349 entrenadores de toda la geografía española completaron una serie de cuestionarios validados que evaluaron sus conductas motivacionales docentes, su motivación autodeterminada, así como su satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Los resultados mostraron que las conductas de apoyo a la autonomía y competencia correlacionaban significativamente con los estilos motivacionales más autodeterminados y la satisfacción de las NPB, mientras que las conductas de control o de caos presentaban correlaciones con las formas de motivación controlada o la desmotivación y con la frustración de las NPB. Además, se observa cómo las conductas motivacionales de los entrenadores pueden diferir en función de la edad, la formación académica, la formación federativa, la experiencia y la categoría. Finalmente, se destaca la necesidad de formar a los entrenadores de fútbol sala para el desarrollo de conductas motivacionales positivas, así como para intentar reducir aquellas conductas desmotivantes que generen consecuencias negativas en sus jugadores.

Palabras clave: Fútbol sala, entrenadores, conductas motivacionales, estilos motivacionales, satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

ABSTRACT

The present study investigates the importance of coaches and their behaviors and the effect they can have on their players. It is necessary to know in depth the behaviors developed by the coaches and, therefore, the circular model of Aelterman et al., (2018) gives us a very detailed approach to the different situations that a coach has to address both in training sessions and in the competition. The SDT is a theory that will help us explain the reason for the use of these behaviors by coaches.

A total of 349 coaches from all over Spain completed a series of validated questionnaires that assessed their motivational teaching behaviors, their self-determined motivation, as well as their satisfaction and frustration with basic psychological needs.

The results showed that the behaviors supporting autonomy and competence correlated significantly with the more self-determined motivational styles and the satisfaction of the NPB, while the behaviors of control or chaos showed correlations with the forms of controlled motivation or demotivation and with the frustration of the NPBs. In addition, it is observed how the motivational behaviors of coaches can differ depending on age, academic formation, federative formation, experience, and category.

Finally, the need to train futsal coaches to develop positive motivational behaviors is highlighted, as well as to try to reduce those demotivating behaviors that generate negative consequences for their players.

Key words: Futsal, coaches, motivational behaviors, motivational style, satisfaction and frustration of basic need psychological.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....	5
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN	5
2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1 ACTIVIDAD FÍSICA	7
2.2 FÚTBOL SALA.....	9
2.3 IMPORTANCIA DEL ENTRENADOR	10
2.4 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	12
2.5 MODELO CIRCULAR DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES.....	15
2.6 RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y FRUSTRACIÓN DE NPB Y CONDUCTAS MOTIVACIONALES	20
3 OBJETIVOS.....	22
4 MÉTODO.....	22
4.1 DISEÑO	22
4.2 PARTICIPANTES	22
4.3 VARIABLES E INSTRUMENTOS	23
4.4 PROCEDIMIENTO	27
4.5 ANÁLISIS ESTADÍSTICO	28
5 RESULTADOS.....	29
5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS DE DIFERENCIAS.....	30
5.2 ANÁLISIS CORRELACIONAL	32
6. DISCUSIÓN.....	35
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	41
8. CONCLUSIONES.....	42
8.1 CONCLUSIONS.....	43
9. APLICACIONES PRÁCTICAS	45
10. BIBLIOGRAFÍA.....	47

1. INTRODUCCIÓN

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

El presente estudio se iba a realizar en un principio en la provincia de Zaragoza, ya que es la capital de nuestra comunidad autónoma y lugar de residencia propio, en la cual se pueden encontrar numerosos equipos de fútbol sala, tanto de base como senior. Pero gracias a la gran acogida que tuvo el cuestionario y a las innumerables respuestas que se obtuvieron, se decidió ampliarlo y abarcar todo el territorio español.

Esta investigación tiene como objetivo principal el análisis de las conductas motivacionales de los entrenadores de fútbol sala relacionados con el modelo circular de Aelterman, Vanteenkiste, Haerens, Soenens, Fontaine y Reeve, (2018), para poder encontrar la relación de estos con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB), así como con el estilo motivacional. Así pues, nuestro objetivo con la realización de este estudio es poder mostrar con claridad y con evidencia científica los fuertes vínculos existentes la satisfacción y frustración de las NPB, con las conductas y el estilo motivacionales de los propios entrenadores a la hora de llevar a cabo su desempeño laboral.

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN

En primer lugar, cabe destacar que la elección tiene una explicación más que considerable, tomando como referencia mi caso personal. He de decir que durante toda mi vida he tenido un fuerte vínculo con el Fútbol, y en especial con el Fútbol Sala, el cual llevo practicándolo desde que tenía 4 años de forma continua hasta la actualidad. Además, quiero añadir que llevo 5 años también como entrenador de este deporte, desde que obtuve el título de TAFAD, y el título de Nivel 1 de Entrenador de Fútbol Sala.

Así pues, dado mi fuerte relación con este deporte y todo lo que lo relaciona, hace años me surgieron una serie de preguntas y que ahora tengo la oportunidad de abordar, como, por ejemplo: ¿Por qué hay entrenadores que no respetan o no son respetados? ¿Es verdad que en función del club los entrenadores actúan de una forma u otra? ¿Un entrenador puede estar sometido a un abandono? ¿Qué diferencias existen entre un entrenador formado y uno no formado? ¿Una conducta de un entrenador puede influir en su satisfacción y frustración o viceversa? ¿Cuáles son las motivaciones de los entrenadores? Todas estas cuestiones que me han ido surgiendo a lo largo de los años y que se han mantenido hasta el momento, son algunas de las cuales voy a tratar de dar respuesta.

Considero que es un tema fundamental e indispensable de abordar ya que todos los fines de semana podemos ver a entrenadores gritando, teniendo peleas o incluso amenazando a sus propios jugadores, desencadenando en estos una serie de respuestas como llantos, cabreos o incluso abandonos de la propia práctica deportiva. Podemos ver también a entrenadores cabizbajos y resignados, que no disfrutan de su trabajo y esto es algo que como futuro profesional de la actividad física y el deporte me preocupa en gran medida y por ello considero de vital importancia poder, a través del modelo circular de Aelterman et al., (2018), que es de reciente aparición, ver cuáles serían las conductas que mejor se adaptan para el apoyo de las necesidades de los propios entrenadores, y, por ende, desencadenar una mejora de las respuestas en los propios niños, para finalmente, crear una serie de propuestas de actuación o ayudas, que sirvan tanto para el entrenador, como de manera indirecta para los jugadores y para el club, ya que mejoraría todos los elementos que lo conforman de manera global.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ACTIVIDAD FÍSICA

La práctica continuada de actividad física (AF) puede tener beneficios para la salud de los jóvenes. A pesar de ello, un gran número de adolescentes no cumple las recomendaciones mínimas de AF a una intensidad moderada-vigorosa (i.e., al menos 60 minutos diarios en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años) (OMS, 2013). Un estudio reciente ha mostrado como el 81% de los jóvenes entre 11 y 17 años en 146 países no cumplía las recomendaciones internacionales de AF (Guthold, Stevens, Riley y Bull, 2020). Focalizando la atención en los beneficios asociados a los factores motores, se puede observar que los estudios muestran una relación positiva entre la práctica deportiva y el desempeño motor (Da Rocha, Nicolai, dos Santos, de Sousa y Cattuzzo, 2014; Vandompe et al., 2012), incluyendo la adquisición y desarrollo de habilidades motrices básicas (Iivonen et al., 2013) y de coordinación motora (Lopes, Santos, Pereira y Lopes, 2012).

En relación con las líneas anteriores se puede observar como la escasez de práctica de actividad física de forma regular puede reportar un gran número de problemas para nuestra salud. Destacando especialmente la pandemia de la obesidad, que afecta sobre todo a países occidentalizados. Este problema es multifactorial, pero son los hábitos de vida y los condicionantes ambientales los que han contextualizado una situación difícil de atajar desde un solo espectro (Diez Rico, 2017). Se ha determinado que 3,2 millones de personas mueren al año en el mundo debido a la inactividad física (OMS, 2009). Aproximadamente, un 5% de las muertes mundiales son atribuidas a este factor, por detrás solamente de la hipertensión, el tabaco y los altos niveles de glucosa. No moverse lo suficiente, puede ser el desencadenante de enfermedades cardiovasculares, cánceres,

obesidad, osteoporosis o diabetes (Javier Varo Cenarruzabeitia, Martínez Hernández, & Martínez-González, 2003).

Así pues, se considera de vital importancia la práctica de actividad física y deportiva ya que influye sobre conductas de salud, como la alimentación equilibrada junto con la disminución de las que suponen un riesgo, el consumo de alcohol y tabaco (Jiménez, 2004; Motl, McAuley, Birnbaum y Lytle, 2006; Texeira et al., 2006). Por ello, hemos de promocionar la práctica de actividad física y deportiva fuera del horario escolar, para incorporarlo como un hábito de vida del adolescente. Por último, los aspectos motivacionales, se correlacionan y desempeñan una labor relevante sobre estas conductas (Rubak, Sandbaek, Lauritzen y Christensen, 2005).

Como ya hemos dicho la práctica regular de ejercicio físico tiene unos indudables efectos positivos sobre la salud, tanto a nivel físico como psicológico y social (American College of Sports Medicine, 2000). Sin embargo, a pesar de ello, numerosos estudios revelan un considerable descenso del interés y de la participación en actividades físicas y deportivas en la población joven, fundamentalmente en el periodo de la adolescencia (Wall y Cot, 2007). El entrenamiento y la competición pueden ser contextos ideales para fomentar el compromiso deportivo del adolescente, siempre y cuando el joven deportista alcance una motivación positiva, ya que ésta es clave para lograr la adherencia a la práctica físico-deportiva (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007). En el contexto deportivo, ha sido ampliamente probado cómo la figura del entrenador juega un papel fundamental en el comportamiento, en la motivación y el compromiso de sus deportistas (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

2.2 FÚTBOL SALA

Los orígenes del fútbol rápido, “indoor soccer” o “fútbol en hielo”, como se le conoce en Estados Unidos, los encontramos en Canadá hace ya casi dos siglos. Al principio se desarrolló como una alternativa para que los practicantes de fútbol de lugares con inviernos rigurosos pudieran continuar jugando a este deporte. Lo hacían en la cancha de hockey sobre hielo encima del que colocaban un piso de madera, de ahí el sobrenombre de fútbol en hielo (Cachón, Cuadrado, Morente y Lara, 2008a; Rivarola, 2007).

El primer partido de indoor soccer o indoor football se jugó en Canadá en 1854 con once jugadores en espacio cerrado. Años más tarde, concretamente en diciembre de 1885, se jugará lo que se conoce como el primer partido de “futsal” entre la Asociación de Fútbol de Western Ontario y la ONT de la Newark (Asociación de FS de Ontario en New Jersey), en el Newark Roller Skating Rink. Entonces los equipos tenían seis jugadores (Cachón-Zagalaz et al., 2012). En España se introdujo sobre el año 1972. Algunas personas coinciden en afirmar que fue en el Club YMCA de Madrid, el primer sitio donde se practicó este deporte. En 1977, se jugó por primera vez, con carácter semioficial, el Campeonato de Castilla de Clubes de fútbol sala. Sin embargo, no fue hasta 1989, cuando se fundó oficialmente la Liga Nacional de Fútbol Sala (LNFS), actualmente integrada por la Primera División, y una categoría inferior conocida como Segunda División.

Con el paso del tiempo hasta la actualidad, el fútbol sala ha evolucionado en gran medida hasta convertirse en el deporte que es hoy en día. Cabe destacar que es un deporte minoritario en cuanto a recursos se refiere, en comparación con otros deportes de mayor rango, pese a ser el que mayor número de fichas federativas posee, alrededor de un millón y medio en 2018 (Díaz, 2018), especialmente en las primeras edades porque es un deporte de fácil práctica y que no necesita muchos recursos para llevarlo a cabo. Es un deporte

colectivo en el que cada situación puede asociarse a una serie de soluciones, y los jugadores tienen la necesidad de ejecutar una respuesta adaptada a la situación en un espacio corto de tiempo (Tavares et al., 1993). Es un deporte en el que en periodos muy cortos de tiempo hay que tomar numerosas decisiones y hay que ejecutar acciones y movimientos con un tiempo de respuesta muy breve.

2.3 IMPORTANCIA DEL ENTRENADOR

Centrándonos en la figura del entrenador, al que muchos autores consideran un pilar fundamental (Jowett y Cockerill, 2003), el comportamiento y el estilo interpersonal del entrenador puede desempeñar un papel trascendental en la formación, rendimiento deportivo y experiencias psicológicas que derivan de la participación en el deporte (Vallerand y Losier, 1999). Los entrenadores juegan un papel fundamental a la hora de formar a los jugadores, ya que, junto con los educadores y padres, son los encargados de formar y desarrollar la personalidad de estos, tanto dentro como fuera del campo. Así pues, las personas significativas como los entrenadores, igual que los padres y los compañeros, pueden influir sobre la percepción de competencia física y la motivación a través de la calidad del feedback que proporcionan a la actuación de jóvenes deportistas, tal como señala Weiss (1993). Además, se afirma que el deporte tiene una serie de consecuencias en la salud física, psicológica, y en el desarrollo moral de sus participantes, que puede variar positiva o negativamente con aquellos con quienes se relacionan directamente en entrenamientos y partidos, como el entrenador y los compañeros de equipo (Holt y Neely, 2011).

De todas las relaciones que establecen los deportistas a lo largo de su carrera deportiva, una de las que tienen mayor impacto, es la relación que establecen con su entrenador. Es el principal responsable de enseñar las habilidades físicas, técnicas y

tácticas que permiten a los deportistas alcanzar su máximo potencial de rendimiento, además de contribuir en su crecimiento fuera del campo deportivo (Marques, Nonohay, Koller, Gauer y Cruz, 2015).

Una vez definida la gran importancia que tienen los entrenadores en la formación de los deportistas, hay que centrarse en sus propias conductas, estados de ánimo, motivaciones, satisfacciones y frustraciones, las cuales serán de vital importancia para comprender sus actuaciones, que posteriormente tendrán una incidencia más o menos significativa en sus jugadores.

Muchos estudios se han basado en conocer la relación entre las diferentes motivaciones de los deportistas y sus propias consecuencias como el abandono deportivo (Luckwu y Guzmán, 2011; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001), la intención de práctica (Guzmán y Kingston, 2011), la autoestima (López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011) o el burnout (Cresswell y Eklund, 2005). Otros estudios han abordado la percepción que tienen los jugadores o deportistas en sus propios entrenadores (Mageau y Vallerand, 2003). Sin embargo, pocos han sido los estudios que se han centrado en investigar a los propios entrenadores y sus propias motivaciones para llegar a comprender todo el ciclo. Iachini, Amorose y Anderson-Butcher (2010) fueron los responsables de la realización de un estudio en el cual las teorías de la motivación se vinculaban con la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) tal y como se ve desarrollado en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), en el que concluyeron a través de sus resultados, la alineación de las teorías implícitas motivacionales de los entrenadores con la TAD.

Investigaciones recientes demuestran que la motivación es un constructo fundamental para la práctica deportiva (Gómez-Espejo, Aroca, Robles Palazón, y Olmedilla, 2017).

Para conocer más profundamente el término motivación, hay que realizar un análisis en profundidad de una de las teorías que mejor explican este constructo, la TAD (Ryan y Deci, 2000).

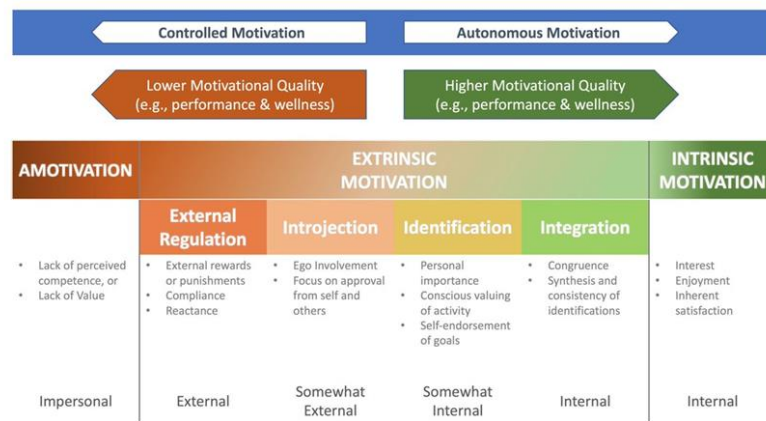
2.4 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La TAD (Deci y Ryan, 1985) es una teoría que pretende explicar diferentes factores que pueden condicionar el comportamiento humano. También guarda una estrecha relación con el desarrollo y el bienestar de las personas dentro de los contextos sociales. Esta teoría, además expone que las conductas de las personas se ven influidas por tres necesidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales). La autonomía, que se define como la capacidad de elección que tiene una persona para desarrollar una determinada actividad, sintiéndose el origen de sus actos y de guiar de forma deliberada su comportamiento; percepción de competencia, caracterizada por el sentimiento de eficacia sobre su nivel de capacidad a la hora de desarrollar una tarea; y las relaciones sociales que se basa en la sensación de la persona de integrarse con su entorno próximo durante la actividad desarrollada (Pulido, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Amado y Chamorro, 2016).

En este marco, solamente se puede definir una NPB cuando su satisfacción es propicia para el bienestar de las personas, mientras que su frustración aumenta el riesgo de pasividad, enfermedad, y defensa (Ryan y Deci 2000a; Vansteenkiste y Ryan 2013). Para poder incorporar un nuevo elemento o factor dentro de las NPB de la TAD, se debe cumplir una serie de requisitos indispensables (Baumeister y Leary 1995; Deci y Ryan 2000; Ryan y Deci 2017). Estos criterios se han articulado dentro de Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB), una mini-teoría central dentro de la TAD (Ryan y Deci 2017; Vansteenkiste y Soenens 2015).

Numerosas investigaciones (Slemp, Kern, Patrick y Ryan, 2018; Yu, Levesque-Bristol y Maeda, 2018), han demostrado que estas tres necesidades psicológicas juegan un papel destacado en el desarrollo, el ajuste y el bienestar en todas las culturas (Ryan y Deci 2017). Sin embargo, cuando se sienten frustradas, uno experimenta una sensación de ineficacia, o incluso de fracaso e impotencia (Vansteenkiste, Ryan y Soenens, 2020).

El modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (2007) explica los diferentes niveles de autodeterminación que existen: motivación intrínseca (e.g., compromiso hacia la actividad por el propio placer o disfrute de hacerla), motivación extrínseca (e.g., realización de la actividad por motivos externos a la misma), la cual puede dividirse de mayor a menor autodeterminación en: regulación integrada (e.g., la realización de las actividades porque guardan una relación con el estilo de vida del practicante), regulación identificada (e.g., la realización de actividades por que la persona las considera importantes para ella), regulación introyectada (e.g., la realización de las actividades para evitar el sentimiento de culpa), y por último, regulación extrínseca (e.g., la práctica de actividades por alcanzar una serie de premios o reconocimientos externos). En la última forma de clasificación de la motivación, se encuentra su antítesis, la desmotivación, que hace referencia a aquellos comportamientos que no son motivados ni intrínseca ni extrínsecamente, provocando una actividad desorganizada y asociada a sentimientos de incompetencia o frustración.



From Ryan & Deci (2000); © 2017 Center for Self-Determination Theory

Figura 1. Diferenciación de los tipos del continuo de la motivación. Fuente: Ryan y Deci (2000)

Fijando la atención en diferentes investigaciones que abarcan la TAD, se puede afirmar que cuanto mayor es el nivel de autodeterminación o motivación intrínseca adquirido, mayor número de conductas sociales positivas, y menor número de conductas antisociales aparecen (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Gagné, 2003). La motivación intrínseca, requiere un sentido de volición (satisfacción de la autonomía) y también de la efectividad (satisfacción de la competencia), además de incluir el apoyo a la necesidad de la relación social porque si existe una relación positiva entre las personas que realizan la actividad, las otras dos necesidades multiplicarán su importancia. Sin embargo, si una de las necesidades es frustrada, la internalización de las conductas se ve obstaculizada. Por ejemplo, en ausencia de autonomía, uno puede participar en la actividad para complacer a otros, obtener aprobación, evitar sentimientos de culpa u otras formas controladas de regulación (Haerens, Aelterman, Vanteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Markland y Tobin 2010), pero no llega a satisfacer todas las necesidades y este proceso resultaría incompleto.

El enfoque inicial de TNPB se basaba en el apoyo de las necesidades y en la necesidad de satisfacción para adquirir un desarrollo saludable y el bienestar psicológico (Ryan, Deci y Grolnick, 1995). Sin embargo, años atrás se produjo un avance conceptual y

metodológico que condujo a un aumento exponencial en el análisis del “lado oscuro” del funcionamiento humano, centrándose frustración de las necesidades (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh y Thogersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste y Ryan 2013). Con los resultados obtenidos, pasó de tratarse a la frustración de las necesidades como una mera ausencia de la satisfacción a un constructo totalmente independiente de esta. La razón para tratar a la frustración como una noción distinta es que implica una amenaza activa de las necesidades psicológicas. Estas dos experiencias, es decir, necesidad de satisfacción y frustración de las necesidades, se encuentran en posiciones distintas, de modo que, la ausencia de satisfacción de las necesidades no necesariamente implica la presencia de frustración de necesidades (Vansteenkiste y Ryan 2013).

2.5 MODELO CIRCULAR DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES

Para poder relacionar todos los constructos explicados anteriormente es necesario desarrollar el modelo circular de las conductas motivacionales de los entrenadores, en el cual se pretende definir de forma detallada las conductas de los entrenadores, así como su influencia sobre las experiencias motivacionales de los jugadores. El modelo circular de Aelterman et al., (2018) se basa en cuatro constructos fundamentales: apoyo a la autonomía, estructura o apoyo a la competencia, estilo controlador y estilo caótico, que, a su vez, están divididos en dos subáreas cada uno de ellos (participativo y adaptativo; orientador y clarificador; demandante y dominador; abandonado y a la espera). Estos constructos hacen referencia a las conductas motivacionales de los entrenadores deportivos y pueden verse representados en la figura 2 (Aelterman et al., 2018).



Figura 2. Representación gráfica del modelo de circular.

Los entrenadores que adoptan un estilo de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2018) intentan maximizar el sentido de volición y de libertad psicológica de los jugadores adoptando una actitud de aceptación (Mageau y Vallerand, 2003; Vansteenkiste y Soenens, 2015). Así pues, parece importante que un entrenador ofrezca posibilidades de elección dentro de unos límites acordados previamente, les muestre la intención de entender el punto de vista de sus jugadores, así como aportar razonamientos significativos sobre su implicación en la tarea, apoyando su iniciativa en la práctica y animándolos a que tomen decisiones en las clases o en los entrenamientos (Ntoumanis y Mallett, 2014). Dentro del apoyo a la autonomía, se pueden encontrar dos vertientes, el estilo participativo y el estilo adaptativo.

En el estilo participativo (Aelterman et al., 2018) el entrenador identifica los intereses personales de participación de los jugadores por entablar un diálogo ellos invitándoles a proporcionar información y sugerencias. Además, siempre que sea posible, el entrenador trata de ofrecer opciones (con sentido) de cómo los jugadores realizan sus actividades y sigue de manera óptima su ritmo. En el estilo adaptativo (Aelterman et al., 2018) el entrenador busca los intereses personales para tratar de encontrar maneras de hacer los

ejercicios más interesantes y agradables. Asimismo, el entrenador acepta posibles expresiones negativas de afecto y trata de comprender la perspectiva de sus deportistas. Suele tratar de aportar explicaciones y razones para aportar significatividad a la perspectiva de los deportistas.

Posteriormente, al utilizar un estilo estructurado (Aelterman et al., 2018) los entrenadores pretenden fomentar el sentido de la efectividad y el dominio de sus jugadores al adoptar una actitud orientada al proceso (Curran, Hill, y Niemiec, 2013; Soenens y Vansteenkiste, 2010). Por ello, el apoyo a la competencia debe basarse en el establecimiento de objetivos realistas, así como aportar feedback positivo, constructivo y completo, animándolos a aprender y mejorar sus habilidades (Matosic, Ntoumanis y Quested, 2016; Rocchi, Pelletier y Desmarais, 2017). Al igual que el apoyo a la autonomía del entrenador, también se dice que la estructura o el apoyo a la competencia resulta necesario y podemos enfocarla desde dos vertientes, una orientadora y otra clarificadora.

En el estilo orientador (Aelterman et al., 2018) los entrenadores establecen expectativas y objetivos claros y establecen un seguimiento de ellos de manera consistente, controlando así el progreso de los jugadores (Curran, Hill y Niemec, 2013). El entrenador nutre a los jugadores, proporcionando ayuda y asistencia apropiada como y cuando sea necesario. El entrenador da los pasos que son necesarios para completar una tarea, para que los jugadores puedan continuar de manera independiente y, si es necesario, hacer preguntas. En el estilo clarificador (Aelterman et al., 2018) los entrenadores expresan confianza en la capacidad de los jugadores, alientan a sus deportistas de una manera constructiva y ofrecen información y sugerencias ajustadas y útiles en cuanto al progreso de los jugadores (Curran, 2013; Fransen, Boen, Vansteenkiste, Mertens y Vande Broek, 2018).

Si se hace referencia al tercer constructo, en el estilo controlador (Aelterman et al., 2018), el entrenador obliga a los jugadores a pensar, sentir y comportarse de una manera prescrita a expensas del sentido de voluntad y libertad psicológica (Bartholomew, Ntmoumanis, Thøgersen-Ntoumani, 2009; Bartholomew, Ntmoumanis, Thøgersen-Ntoumani 2010). A su vez, se puede dividir en dos, el estilo demandante o exigente y el dominador.

En el estilo demandante o exigente (Aelterman et al., 2018) los entrenadores señalan los deberes y responsabilidades de los jugadores, por lo que usan un lenguaje amenazante y contundente, haciendo uso de sanciones y castigos (Bartholomew et al., 2011). Seguro que todos podemos visualizar al entrenador o al profesor de EF que castiga a sus alumnos haciendo flexiones o dando vueltas al patio por no obedecer (De Meyer, Soenens, Aelterman, Bourdeaudhuij y Haerens, 2016). Sin embargo, que un entrenador utilice un estilo dominador (Aelterman et al., 2018) implica el uso de prácticas de poder asertivo, como control personal excesivo, intimidación, inducción de culpa y vergüenza (Bartholomew, Ntoumanis y Thogersen-Ntoumani, 2010). Por ejemplo, conductas concretas de control interno de un docente o un entrenador podrían ser: mostrarse apático o distante con los jugadores, prestarles menos atención de lo habitual, hacerles sentir culpables o hacerles ver que estoy decepcionado con su comportamiento (De Meyer et al., 2016).

Un segundo constructo que frustra las necesidades implica el uso del caos o el estilo caótico (Aelterman et al., 2018), que denota más que la ausencia de estructura (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Cuando los entrenadores adoptan un estilo de entrenamiento caótico, su comportamiento es impredecible, inconsistente o indiferente, lo que confunde a sus jugadores sobre lo que deben hacer e incluso los obstaculizan en su

desarrollo de habilidades (Mageau y Vallerand, 2003; Skinner, Johnson y Snyder, 2005). También podemos diferenciar entre dos vertientes.

En el estilo abandonado (Aelterman et al., 2018), después de repetidas intervenciones, un entrenador de este tipo renuncia a los jugadores. El entrenador les permite hacer lo que quieran, dejándoles total libertad en sus acciones. Finalmente, en el estilo a la espera (Aelterman et al., 2018) un entrenador que aguarda ofrece un clima de dejar hacer en el que los jugadores tienen la iniciativa totalmente. El técnico tiende a esperar a ver cómo evolucionan las cosas, no planificar demasiado y más bien dejar que las cosas sigan su curso.

Algunos estudios basados en la TAD (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017), han evidenciado que la motivación de alta calidad aparece cuando los entrenadores siguen un estilo de apoyo a la autonomía y estructuración, mientras que ocurre lo contrario si los entrenadores tienen un estilo caótico o controlador (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Un entrenador con un estilo motivador de apoyo a la autonomía se asocia con resultados positivos de los estudiantes educativamente importantes, tales como la motivación, compromiso, aprendizaje, y bienestar (Jang, Reeve, y Deci, 2010; Vansteenkiste et al., 2012), mientras que un entrenador con un estilo motivador altamente controlador se asocia con una amplia gama de resultados de los estudiantes negativos (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, y Roth, 2005; Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, y Van den Berghe, 2016).

Aunque el modelo circular incluye una amplia variedad de satisfacción y frustración de las necesidades, el modelo todavía no está completo. Además, prácticas más novedosas como ser paciente con los errores (Jiang, Vauras, Volet, Salo y Kajamies, 2019) y facilitar la formación alentando a los niños a explorar valores, intereses y

compromisos (Assor, Soenens, Yitshaki, Geifman, Olshtein, y Ezra. 2020) están siendo explorados y pueden refinar o extender el modelo.

Este circuito sirve como guía o brújula para agentes de socialización porque, como es de esperar, las subáreas en el lado derecho del modelo (es decir, apoyo a la autonomía y competencia/ estructura) obtiene las correlaciones más fuertes con la satisfacción de las necesidades y con las consecuencias deseables, mientras que los del lado izquierdo (es decir, estilo controlador y caótico) producen las correlaciones más fuertes con la frustración de las necesidades y las consecuencias indeseables. Además, cabe destacar que cada conducta tiene relación con el resto, ya que está será la clave para poder entender posteriormente los resultados obtenidos en la investigación. Como se ha explicado, cada una de las cuatro conductas enseñanza generales, se pueden subdividir en áreas más pequeñas, distribuidas a lo largo de una estructura circular, la cual queda representada en la Figura 1 (Aelterman et al., 2018). Así pues, estas cuatro conductas quedan relacionados unos con otros de manera subyacente, de tal forma que una subárea, tendrá una relación positiva con las áreas que se encuentran a su lado dentro del modelo circular.

2.6 RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y FRUSTRACIÓN DE NPB Y CONDUCTAS MOTIVACIONALES

Para comprender este estudio, es necesario entender la relación que tienen estos cuatro elementos desde el punto de vista del entrenador. Con relación a las NPB y la motivación, diferentes estudios han mostrado que existe una correlación (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011) donde podemos observar que la creación de un estilo motivacional positivo, más orientado hacia la tarea, puede verse relacionado positivamente con la satisfacción de las NPB. Por el contrario, un clima negativo puede influir en la frustración de estas (Vansteenkiste, Ryan y Soenens, 2020).

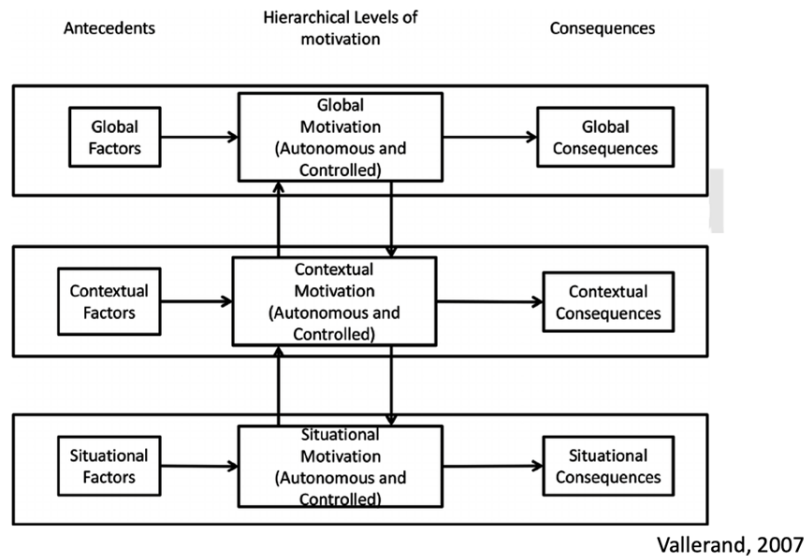


Figura 2. Representación de los factores sociales. Fuente: Vallerand, (2007)

Escasos son los estudios que relacionan estas dos variables con las conductas motivacionales de los entrenadores, ya que es un elemento que ha empezado a estudiarse recientemente, y por el momento no hay ninguna relación válida y fiable que una estos elementos. Sin embargo, podemos afirmar que las investigaciones han mostrado que la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los entrenadores, están asociadas con percepciones propias de apoyo a la autonomía y control en el comportamiento respectivamente (Stebbing, Taylor, Spray, & Ntoumanis, 2012). Un entrenador con un estilo de apoyo a la autonomía y apoyo a la competencia está asociado con resultados positivos en la motivación, compromiso, aprendizaje y bienestar (Jang, Reeve, y Deci, 2010; Vansteenkiste et al, 2012), mientras que un maestro con estilo controlador se asocia con una amplia gama de consecuencias negativas (Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, y Van den Berghe, 2016).

Ante la falta de estudios que desarrollen una evaluación pormenorizada de las conductas de los entrenadores siguiendo el modelo circular, se hace necesario profundizar en el uso de estas conductas docentes por parte de los entrenadores de fútbol sala.

Además, es necesario conocer cuáles pueden ser los elementos que desencadenen este tipo de conductas, basándonos en el modelo jerárquico de Vallerand y en la TAD.

3 OBJETIVOS

Una vez expuesto el marco teórico de la investigación, en este apartado se van a nombrar los diferentes objetivos que se quieren alcanzar a través del estudio realizado.

Los objetivos son:

- Describir las conductas motivacionales de los entrenadores de fútbol sala españoles en su desempeño durante los entrenamientos y las competiciones.
- Conocer qué variables (motivaciones, satisfacción y frustración de NPB) influyen en las conductas motivacionales de los entrenadores.

4 MÉTODO

4.1 DISEÑO

Según el manual de Campbell y Stanley, (1966) se utiliza un tipo de diseño selectivo ya que no se ha realizado ningún tipo de intervención en la muestra y por lo tanto no se han manipulado las variables independientes. Además, es de carácter transversal, debido a que ha realizado una sola toma de datos en un momento determinado. Finalmente, los datos fueron recogidos de forma cuantitativa, utilizando la técnica de encuestación para la recogida de estos.

4.2 PARTICIPANTES

La muestra del estudio está compuesta por 349 entrenadores de fútbol sala españoles, tanto de género masculino (92.6%) como de género femenino (7.4%) con edades comprendidas entre 17 y 67 años ($M= 35.25$; $DT= 10.589$). Los entrenadores participantes pertenecían a todas las Comunidades Autónomas de España, a excepción de

Melilla. Con relación a la experiencia, los entrenadores oscilaron entre 1 y 40 años ($M=10,71$; $DT=8.137$). Además, podemos encontrar otras clasificaciones de los entrenadores (i.e., formación federativa, formación académica y categoría de competición; ver Tabla 1 y apartado de variables para una descripción detallada de estas).

Tabla 1. Distribución de los participantes en las distintas categorías de formación y competición.

	Categoría 0	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
Formación federativa	N= 40	N= 118	N= 78	N= 66	N= 47
Formación académica	N= 214	N= 24	N= 30	N= 59	N= 22
Categoría de competición		N= 180	N= 97	N= 50	N= 22

4.3 VARIABLES E INSTRUMENTOS

Los diferentes cuestionarios que se han utilizado para medir las variables del estudio son los siguientes:

Motivación hacia el entrenamiento: Para valorar la motivación de los entrenadores de fútbol sala españoles hacia su labor, se utilizó la versión española del cuestionario Coach Motivation Questionnaire (CMQ) de McLean, Mallet, y Newcombe (2012), también validado en portugués (Da Silva et al., 2018). Fue traducido y adaptado al español por un equipo de expertos siguiendo las directrices de Muñiz, Elosúa y Humbleton (2013). Este instrumento consta de 22 ítems, agrupados en 6 categorías de motivación (intrínseca, integrada, identificada, introyectada, extrínseca y desmotivación). Para este estudio se utilizó la agrupación de las regulaciones motivacionales en motivación autónoma (i.e., intrínseca, integrada e identificada), motivación controlada (i.e., regulación introyectada y externa) y la desmotivación. Las respuestas se registran en una escala tipo Likert, donde el resultado parte de totalmente en desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (7). Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 2)

Conductas motivacionales de los entrenadores: Para su medición, se utilizó la versión española sobre el cuestionario Situations in Sport Questionnaire (SIS; Delrue et al., 2019) siguiendo las mismas directrices de Muñiz et al. (2013). Este cuestionario presenta 15 situaciones en las que el entrenador puede encontrarse en algún momento frente a sus jugadores. Las distintas respuestas a cada situación hacen referencia a las ocho conductas motivacionales del entrenador (i.e., participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante o exigente, dominador, abandonado y a la espera). En cada respuesta a la situación, el entrenador responde en una escala Likert de 1 a 7 puntos que va desde “No me define en absoluto” a “Me define perfectamente”. Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 2) a excepción de los factores “Clarificador” y “A la espera” que mostraron valores de fiabilidad excesivamente bajos, por lo que se decidió tomar con cautela los resultados en los que estos factores estén implicados.

Satisfacción de las NPB: Se evaluó a través del cuestionario Basic Psychological Needs at Work Scale (BPNWS) de Abos, Sevil, Julian, Martín-Albo y García González (2017) adaptado a entrenadores. Este cuestionario consta de 12 ítems (cuatro para cada factor). Para la satisfacción de autonomía (e.g., “Puedo tomar responsabilidades”) para la satisfacción de competencia (e.g., “Soy capaz de resolver problemas”) y para la satisfacción de las relaciones sociales (e.g., “cuando estoy con las personas de mi entorno, siento que puedo confiar en ellas”). Las respuestas son registradas en la escala Likert, siendo 1 (totalmente desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 2).

Frustración de las NPB: Medido a través de la adaptación para entrenadores del cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (Chen et

al., 2015). Este cuestionario ha sido traducido de trabajadores (e.g., “En mi trabajo”) a entrenadores (e.g., “En mi labor como entrenador”). Consta de 24 ítems en los que en función de las respuestas se pueden tener satisfechas o insatisfechas las diferentes NPB. Las respuestas se registran en una escala tipo Likert, donde el resultado parte de totalmente en desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (5). Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 2).

Satisfacción con el rendimiento profesional: Fue medida a través del cuestionario de Tschannen-Morana y Woolfolk (2007, p12) work in teachers “Mastery experience”. Este cuestionario fue utilizado para valorar la satisfacción del propio entrenador con su labor o desempeño profesional a lo largo de esta temporada. Normalmente, se utilizaba para valorar la satisfacción de los profesores (e.g., “Califique su satisfacción con su desempeño profesional este año”), pero en este caso se adaptó para ser puesta en práctica con entrenadores de fútbol sala españoles (e.g., “Califique su satisfacción con su desempeño como entrenador este año”). Las medidas se recogen en una escala del 1 al 10, siendo inexistente (1), pobre (3), adecuado (5), Bueno (7), y Excelente (9).

Satisfacción como entrenador: Se utilizó un único ítem ad-hoc. “¿Cómo de satisfecho o insatisfecho estás como entrenador?” Varía de 0 (totalmente insatisfecho) a 10 (totalmente satisfecho).

Otras variables: Además de las medidas nombradas con anterioridad, también se recogieron datos acerca de la edad, experiencia, formación de los entrenadores, tanto a nivel federativo como académico y sobre la categoría de competición de los equipos de cada uno de los entrenadores estudiados

Si se hace referencia a la edad, podemos decir que se asignaron tres categorías. La primera de ellas era para los entrenadores que tenían menos de 29 años. La segunda para aquellos entre 29 y 49 años. La tercera y última fue para aquellos con una edad superior a los 49 años. Lo mismo ocurrió para la experiencia, la cual fue dividida en diferentes categorías en función de los años que llevasen los entrenadores desempeñando su función. En la categoría 1 encontramos a aquellos con menos de 5 años de experiencia como entrenador. En la segunda categoría están aquellos entre 5 y 10 años de experiencia. Por último, aquellos con una experiencia superior a 10 años se encuentran en la categoría 3.

En cuanto a la formación federativa, se ha de destacar que en función de la formación de cada entrenador se le asignó una categoría menor o mayor, nombrando a la categoría de menor rango (0) y a la de mayor (4). Los entrenadores que entraron dentro de la categoría 0, eran los que no tenían ningún tipo de formación federativa. En categoría 1 se encontraban aquellos que tenían un título de monitor deportivo. La categoría 2 era para aquellos que tenían el título nivel 1 de entrenador de fútbol sala. En categoría 3 entraban aquellos con nivel 2 de entrenador de fútbol sala. Finalmente, aquellos con un nivel 3 de entrenador se encontraban en categoría 4.

Haciendo referencia a la formación académica, la clasificación fue la misma que en la formación federativa, de 0 a 4, de menor a mayor formación académica. Reflejar que la formación que interesaba era solamente la vinculada con el deporte, es decir, todas aquellas que no tuvieran relación alguna con la enseñanza y el deporte no entrarían dentro de la formación requerida en este punto. En categoría 0 se encontraban todos aquellos que no poseen ningún tipo de formación. Los entrenadores con un grado medio de actividad física o curso de monitor de tiempo libre entraban en categoría 1. En categoría 2 se encontraban aquellos con un grado superior, como el TAFAD. Los entrenadores con título

universitario en categoría 3. Por último, aquellos que poseen un máster relacionado con el ámbito deportivo, o inclusive, un doctorado, entraban dentro de la categoría 4.

Sobre la categoría de competición, se dividió de nuevo en varias categorías en función del nivel o de la categoría en la que competía el equipo durante la presente temporada, dividiéndolos así en categorías del 1 al 4. En la categoría número 1 se encontraban los equipos desde Pre- benjamín o iniciación hasta cadetes. La categoría 2 abarcaba desde juveniles hasta Autonómica. Tercera División y Segunda División B se encontraban dentro de la categoría número 3. Finalmente, en la categoría 4 se encontraban los equipos de la Liga Nacional de Fútbol Sala (LNFS), es decir, la Primera y la Segunda División.

4.4 PROCEDIMIENTO

Una vez decidida la muestra a abarcar y debido a las condiciones actuales por el Covid-19, se decidió apostar por un método de contacto virtual con los diferentes entrenadores, a través de plataformas como WhatsApp, Instagram, Twitter o Facebook, para hacer llegar a la mayor cantidad de entrenadores posibles dentro del territorio español, y, los cuales, tuvieran libre elección sobre si contestaban o no el cuestionario, ya que era de carácter voluntario.

Otro de los métodos utilizados fue hacer llegar un mensaje a diferentes Organismos o Instituciones relacionadas con este deporte y con los entrenadores en cuestión, como son el Comité Técnico de Entrenadores en Aragón, o alguna de las escuelas más importantes a nivel formativo de este deporte, a las cuales se les pidió ayuda para la difusión del cuestionario y su posible involucración con nuestro estudio.

Finalmente, se contactó con alguna persona con una gran importancia en el deporte de este país, como pueden ser jugadores y entrenadores profesionales, directores

deportivos, clubes de alto rango, o algún otro elemento o ente sobre el cual se pudiera obtener beneficios para poder obtener un mayor número de respuestas y aumentar la calidad de la investigación. Así pues, cada entrenador era libre de contestar o no el cuestionario, y de poder hacerlo cuándo, dónde y cómo quisiera, gracias a que fue realizado a través de la plataforma de *Google Forms* y estuvo disponible durante aproximadamente tres semanas. Los entrenadores, en la página inicial del cuestionario daban su consentimiento a participar en el mismo. La única pregunta de datos personales era voluntaria y consistía en cumplimentar el correo electrónico para poder, una vez finalizado el cuestionario y obtenidos los resultados, recibir un informe personalizado acerca de las características y conductas propias como entrenador, y de las posibles mejoras en función de si nos encontramos dentro una conducta u otra. La cumplimentación del cuestionario duraba entre 15 y 20 minutos.

4.5 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, se creó una base de datos en el programa Excel, para poder pasar las respuestas del Google Forms. Posteriormente, para el análisis estadístico y el tratamiento de los datos obtenidos se utilizó el programa SPSS 25.0. A continuación, se calcularon todas las frecuencias de las variables discretas que interesaban para el estudio, y así poder asegurarse de que todos los datos eran correctos y se habían recogido adecuadamente. Después, se realizó el análisis estadístico descriptivo, con la frecuencia (n), mínimo (min), máximo (máx.), media (M) y desviación estándar o desviación típica (DT). Una vez obtenidos los descriptivos, se realizaron los análisis de diferencias mediante ANOVA de un factor y ANOVA de medidas repetidas. Finalmente, se realizaron análisis de correlación entre las distintas variables del estudio, utilizando la correlación de Pearson para las correlaciones entre variables continuas del estudio.

5 RESULTADOS

De forma previa al análisis de los resultados de la intervención se analizó la consistencia interna de los factores incluidos en el estudio. Para ello, en la Tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos. Se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach (α), el cual se considera aceptable cuando es superior a .70 (Nunnally, 1979). Todos los factores superiores a .70 fueron incluidos en el estudio. Decir que debido a que la consistencia interna de los factores puede verse afectada en factores compuestos por un número de ítems reducido (Hambleton, 2005), las variables que puntuaron por encima de .50 también fueron incluidas en los análisis posteriores.

Tabla 2. Análisis de fiabilidad (Alfa de Crombach) de las variables contextuales

Variabales	Fiabilidad
1. Participativo	.614
2. Adaptativo/Empático	.749
3. Orientador	.701
4. Clarificador	.539
5. Demandante/ Exigente	.766
6. Dominador	.627
7. Abandonado	.722
8. A la espera	.378
9. Motivación Autónoma	.833
10. Motivación Controlada	.817
11. Desmotivación	.678
12. Satisfacción Autonomía	.825
13. Satisfacción Competencia	.734
14. Satisfacción Relación Sociales	.834
15. Frustración Autonomía	.518
16. Frustración Competencia	.793
17. Frustración Relación Sociales	.809

Los resultados van a ser divididos en dos partes, exponiendo los resultados en función de los objetivos planteados previamente al que están vinculados. En primer lugar, se exponen los resultados vinculados al objetivo 1.

5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Cómo se puede observar en la Tabla 3, los entrenadores tienen unas puntuaciones muy altas en el estilo adaptativo, ($M= 5.77$; $DT= .77$) orientador ($M= 5.91$; $DT= .62$) y clarificador ($M= 5.79$; $DT= .77$), con una puntuación superior a 5. Un escalón por debajo, se encuentra el estilo demandante o exigente ($M= 4.55$; $DT= 1.04$) y el estilo participativo ($M= 4.15$; $DT= 1.01$), seguidos del estilo dominador ($M= 3.25$; $DT= 1.10$). Finalmente, los estilos con una menor puntuación son el estilo abandonado ($M= 1.99$; $DT= .75$) y el estilo a la espera ($M= 2.59$; $DT= .76$).

Tabla 3. Análisis descriptivos de las conductas motivacionales.

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Participativo	4.15	1.00
2. Adaptativo/Empático	5.77	.77
3. Orientador	5.91	.62
4. Clarificador	5.79	.77
5. Demandante/ Exigente	4.55	1.04
6. Dominador	3.25	1.10
7. Abandonado	1.99	.75
8. A la espera	2.59	.76

En la tabla 4 se puede observar diferentes análisis de diferencias en función de la formación académica y federativa y la categoría de juego. En esta tabla, solamente se verán representadas aquellas variables que obtienen diferencias significativas debido a la gran cantidad de datos que aparecen en los resultados tras el análisis estadístico y para una presentación simplificada de los mismos que ayude a su mejor comprensión.

En primer lugar, en el estilo participativo se pueden encontrar diferencias significativas en la formación académica, la formación federativa y la experiencia. Los resultados muestran que, en las categorías superiores de años de experiencia y formación federativa, el estilo participativo es significativamente inferior. En cuanto al estilo adaptativo, solo se encuentran diferencias significativas con la categoría de competición, quedando contrastado que en las categorías superiores el estilo adaptativo es significativamente inferior que en las categorías inferiores. En el estilo demandante o exigente se observan diferencias significativas con la formación académica, lo que refleja que en los niveles de formación académica superior el uso de conductas demandantes o exigentes es significativamente inferior. Finalmente, referenciando al estilo dominador, en este resaltan las diferencias significativas en formación académica, edad, experiencia y categoría de competición.

Se observa que en las categorías superiores de edad, experiencia y categoría de competición se encuentran niveles de estilo dominador significativamente superiores a las categorías inferiores.

Tabla 4. Anova de 1 factor con las 8 variables de las conductas motivacionales.					
Variables		Niveles	Dif. medias	p	Error estándar
SIS	Externas				
Participativo	Formación académica	2-4	-.83*	.032	.28
	Experiencia categoría	1-3	.33*	.025	.12
	Formación federativa	0-3	.59*	.034	.20
Adaptativo	Categoría competición	2-3	.38*	.025	.13
Demandante	Formación académica	1-4	.80*	.026	.26
Dominador	Formación académica	1-3	.85	.056	.30
	Edad categoría	1-3	.56*	.019	.20
	Experiencia categoría	1-3	-.32*	.056	.14
	Categoría competición	1-3	-.46*	.050	.17

5.2 ANÁLISIS CORRELACIONAL

Los resultados vinculados con el Objetivo 2 de la investigación se basarán en varios análisis correlacionales de las diferentes variables del estudio.

Tal y como se observa en la Tabla 5, se puede encontrar un análisis de correlaciones de Pearson, utilizado para analizar las posibles relaciones existentes entre variables continuas, es decir, las relacionadas con las ocho conductas motivacionales de los entrenadores, así como en la Tabla 5 se encuentran las relaciones entre las conductas motivacionales y las variables de motivación autodeterminada y satisfacción y frustración de las NPB.

El estilo participativo correlaciona positiva y significativamente con el estilo adaptativo, orientador y a la espera, sin embargo, correlaciona negativamente con el dominador. El estilo adaptativo correlaciona negativa y significativamente con el estilo abandonado y positivamente con el estilo orientador, clarificador y demandante o exigente. El estilo orientador correlaciona negativa y significativamente con el estilo abandonado y positivamente con el estilo clarificador, demandante o exigente y dominador. El estilo clarificador correlaciona positiva y significativamente con demandante o exigente y dominador. El estilo demandante o exigente tiene correlación significativa y positiva con el estilo dominador. El estilo dominador tiene una correlación positiva y significativa con el estilo abandonado. Finalmente, se puede observar que las dos subáreas del estilo caótico correlacionan positiva y significativamente una con la otra, además de la ya nombrada relación significativa y positiva entre el estilo participativo y el estilo a la espera.

Tabla 5. Análisis descriptivos y correlaciones entre las 8 variables de las conductas motivacionales

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Participativo	4.15	1.00	-	.327**	.256**	.031	-.063	-.115*	.081	.387**
2. Adaptativo/Empático	5.77	.77		-	.736**	.400**	.134*	.071	-.382**	-.029
3. Orientador	5.91	.62			-	.516**	.250**	.123*	-.358**	-.095
4. Clarificador	5.79	.77				-	.495**	.357**	-.100	-.098
5. Demandante/ Exigente	4.55	1.04					-	.636**	.075	.005
6. Dominador	3.25	1.10						-	.208**	.076
7. Abandonado	1.99	.75							-	.390**
8. A la espera	2.59	.76								-

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

En la tabla 6 se observan las correlaciones de las conductas motivacionales de los entrenadores con la satisfacción de las NPB, la frustración de las NPB y diferentes constructos de la motivación. En cuanto a la motivación autónoma, resaltar que correlaciona positiva y significativamente con las dos subáreas de apoyo a la autonomía y estructura (i.e., conductas participativas, adaptativas, clarificadoras y orientadoras), pero, además, lo hace con el estilo demandante o exigente y negativamente, con el estilo abandonado. La motivación controlada correlaciona positiva y significativamente con todas las variables excepto con el estilo adaptativo. Por último, la desmotivación correlaciona negativa y significativamente con el estilo adaptativo y orientador, y, negativamente, con ambas subáreas de estilos controlador y caótico.

En cuanto a la satisfacción de las NPB, a nivel general se puede afirmar que existe una correlación positiva y significativa con el estilo adaptativo, orientador, clarificador y demandante o exigente. Pero si se analiza una por una, se pueden encontrar algunas diferencias. La satisfacción de la competencia correlaciona positiva y significativamente

con el estilo participativo y la satisfacción de las relaciones sociales correlaciona negativa y significativamente con el estilo abandonado.

Haciendo referencia a la frustración de las NPB, se puede observar que correlaciona negativa y significativamente con el estilo adaptativo y orientador y positivamente con las dos subáreas del estilo controlador y caótico (i.e., demandante o exigente, dominador, abandonada y a la espera). Si se va una a una, la única diferencia reseñable es que tanto en la frustración de competencia como en las relaciones sociales no tienen correlación significativa con el estilo demandante o exigente.

Tabla 6. Análisis descriptivos y correlaciones entre las conductas motivacionales, estilos motivacionales y NPB

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	Part.	Adapt.	Orient.	Clarif.	Deman.	Domin.	Aband.	Espera
1. Motiv. Autónoma	4.39	5.27	.151**	.303**	.347**	.212**	.147**	-.001	-.106*	.047
2. Motiv. Controlada	2.94	.84	.109*	.036	.116*	.138**	.329**	.252**	.159**	.109*
3. Desmotivación	1.61	.69	.044	-.132*	-.120*	.002	.155**	.287**	.360**	.175**
4. Satisf. NPB	4.42	.52	.097	.327**	.349**	.243**	.189**	.094	-.084	.040
5. Satisf. Autonomía	4.50	.61	.037	.213**	.267**	.212**	.157**	.091	-.024	.032
6. Satisf. Competencia	4.22	.58	.109*	.270**	.288**	.198**	.127*	.100	-.027	.017
7. Satisf. Rel. Sociales	4.24	.73	.093	.315**	.302**	.191**	.176**	.049	-.140**	.046
8. Frust. NPB	1.54	.51	.084	-.184**	-.220**	-.005	.118*	.261**	.403**	.188**
9. Frust. Autonomía	1.68	.61	.041	-.126*	-.152**	.022	.174**	.275**	.317**	.165**
10. Frust. Competencia	1.58	.69	.109*	-.157**	-.228**	-.037	.064	.201**	.313**	.184*
11. Frust. Rel. Sociales	1.37	.62	.047	-.156**	-.139**	.008	.050	.150**	.334**	.095

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

6. DISCUSIÓN

En este apartado se van a discutir los resultados obtenidos en este estudio con otras investigaciones que se han aportado desde la literatura científica. Esta discusión estará organizada en base a los objetivos planteados previamente para este trabajo.

El primer objetivo de este estudio fue describir las conductas motivacionales de los entrenadores de fútbol sala españoles en su desempeño durante los entrenamientos y las competiciones. En este sentido podemos observar cómo el estilo adaptativo y clarificador son los dos estilos más utilizados por los entrenadores, teniendo puntuaciones bastante más bajas en el estilo participativo, hecho que puede deberse a la preocupación de que un enfoque basado en el apoyo a la autonomía puede acabar en un estilo de caos. Puede desencadenar en la percepción y en un cierto miedo de los entrenadores a ceder excesiva autonomía a sus jugadores, donde estos asuman totalmente la iniciativa y acabar perdiendo su autoridad en los entrenamientos (Aelterman et al., 2018). Algunos entrenadores pueden ser reacios a utilizar prácticas participativas, ya que les preocupa perder el control de sus jugadores y terminar con un estilo de a la espera o de dejar hacer (Ntoumanis y Mallet, 2014). Sin embargo, existen mayores puntuaciones en el estilo adaptativo y clarificador. Estos dos enfoques están situados uno al lado del otro y a menudo pueden ir de la mano (Curran, Hill y Niemec 2013). Esto puede darse ya que aquí el entrenador presenta una mayor autoridad que en el estilo participativo (Aelterman et al., 2018), pero siguen respetando la autonomía y la competencia de los jugadores.

Otro de los resultados a destacar fue la gran puntuación obtenida por el estilo demandante o exigente, superando incluso la del estilo participativo. Se podría explicar por la cercanía que existe entre uno y otro estilo, pasando de ser orientador a demandante o exigente. Como establece Delrue et al., (2018), los entrenadores de deportes de equipo

proporcionan un estilo donde exponen sus expectativas y pautas, a través de los estilos clarificador y orientador en mayor medida que los entrenadores de deportistas individuales. Al establecer expectativas y metas, puede que los entrenadores acaben desarrollando conductas demandantes desarrollando comportamientos como amenazas con castigos o directrices, lo que conlleva a utilizar conductas de estilo demandante o exigente (Bartholomew, Ntmoumanis, Thøgersen-Ntoumani, 2009).

A continuación, podría ser interesante destacar que, a mayor nivel de formación académica, parece ser que hay un mayor apoyo a la autonomía y desarrollo de conductas participativas. Además, en el estilo demandante o exigente y en el dominador se observan diferencias significativas con la formación académica, lo que refleja que cuanto mayor formación, menos conductas de estilo controlador se desarrollan. Esto puede deberse a que los entrenadores con mayores niveles de formación académica vinculadas al ámbito deportivo guarden una relación más significativa con los estilos de apoyo a la autonomía y competencia, dejando a un lado el estilo controlador. Una explicación a esto es que los técnicos con formación académica general están cualificados desde una perspectiva integral para favorecer el crecimiento, no sólo deportivo, sino un desarrollo integral en el deportista (Pulido et al., 2017). Además, los entrenadores sin ningún tipo de formación pueden no considerar estos periodos como una etapa formativa de desarrollo integral de los adolescentes, donde los niveles de motivación, desde la TAD, son fundamentales para tener una mayor adherencia a la práctica deportiva o a un menor riesgo de abandono deportivo (Joesar, Hein y Hagger, 2011). Además, según Allen y Hodge (2006) en un estudio cualitativo que analiza el clima creado por el entrenador, enuncia que el ambiente, que puede estar condicionado por el tipo de formación que los entrenadores tengan, es una causa para tener en cuenta para la satisfacción de las NPB de autonomía y de relaciones sociales.

Sin embargo, en los resultados aparece que cuanto mayores son los años de experiencia y la formación federativa, parece que el estilo participativo de los entrenadores disminuye. Esto va en consonancia a los resultados obtenidos sobre el estilo adaptativo, en el que solo se encuentran diferencias significativas con la categoría de competición, quedando contrastado que cuanto mayor es la categoría, menos estilo adaptativo siguen los entrenadores. Además, a mayor edad, experiencia y categoría de competición se puede encontrar un estilo más dominador en los entrenadores. Uno de los motivos por el que los técnicos con mayores niveles de formación federativa no apliquen este tipo de estilos en su desempeño, puede ser debido a que esta formación estaría más relacionada con el ámbito profesional o de adultos. Como dice Pulido et al., (2017) en las formaciones federativas, independientemente del nivel, se tiene una visión del deporte más orientada al rendimiento. Esto va en contra de lo que algunos artículos presentan. En el estudio de Feu, Ibañez y Gozalo (2010) la formación formal, como en este caso la federativa, supone un medio fundamental para el desarrollo de su profesión, convirtiéndose en una herramienta que optimiza la transmisión de la información hacia sus deportistas. Todo ello puede desembocar en una mayor eficacia del entrenador para desenvolverse ante cualquier situación, no sólo relacionada con aspectos deportivos, sino con situaciones inevitablemente necesarias para crear un compromiso, una complementariedad y una cercanía entre el deportista y el entrenador (Jowett y Nezlek, 2011). Para finalizar con este apartado, hay que señalar que debería considerarse como algo necesario y fundamental la cualificación de los entrenadores ya que tienen una gran repercusión deportiva en diferentes contextos y niveles de práctica (Rosaldo y Mesquita, 2007) puesto que influyen en variables como la frustración de la percepción de competencia y de las relaciones sociales, las motivaciones más autodeterminadas, en la eficacia profesional y en el agotamiento emocional.

Relacionado con el segundo objetivo del estudio, donde se planteaba conocer qué variables (motivaciones, satisfacción y frustración de NPB) influyen en las conductas motivacionales de los entrenadores, se puede destacar que todas las subáreas de las conductas o perfiles motivacionales de los entrenadores guardan relación unas con otras excepto el estilo clarificador con el adaptativo. Además, se muestra en los resultados de las correlaciones entre los perfiles motivacionales de los entrenadores de forma positiva y significativamente con sus áreas adyacentes, siguiendo la línea de algunos estudios, en concreto, nos basamos en un análisis de escala multidimensional (Borg, Groenen, y Mair, 2013), el cual utiliza una estrategia de análisis descriptivo que genera una percepción visual de cómo los diferentes estilos de enseñanza (i.e., el apoyo autonomía, estructura, control, caos) y subáreas identificados se relacionan entre sí (Aelterman et al., 2018). Esto puede ser posible ya que todos los estilos y en concreto cada una de las subáreas de estos, tienen una relación con las áreas contiguas a estos. Por ejemplo, un entrenador con un estilo participativo obtiene correlaciones positivas y significativas con el estilo adaptativo y a la espera. Si un entrenador no aplica adecuadamente conductas del estilo participativo, ya sea hacia un estilo más o menos controlador, puede que pase a formar parte de un estilo adaptativo o a la espera (Borg, Groenen, y Mair, 2013).

Por otro lado, se pueden encontrar las relaciones existentes entre la motivación hacia su labor como entrenadores (motivación autónoma, controlada y desmotivación) y la satisfacción y frustración de las NPB tanto a nivel general como con cada una de las tres necesidades psicológicas con las conductas motivacionales (Aelterman et al., 2018). En este caso, los resultados del estudio indican que la motivación autónoma tiene una correlación positiva y significativa con el estilo participativo y adaptativo. Además, se puede observar que correlaciona negativa y significativa con el estilo abandonado. Esto puede ser una consecuencia de que los estilos de motivación más autodeterminados están

relacionados con conductas o perfiles motivacionales más centrados en las necesidades de los jugadores. Las personas que actúan por razones autónomas experimentan sus acciones como libremente elegidas y coherentes con el sentido genuino de sí mismos, valores y objetivos personales, y sienten que son el origen de sus acciones (Ryan y Deci, 2006). En numerosos estudios se han encontrado que las formas autónomas de motivación están asociadas con la persistencia conductual y resultados psicológicos más saludables (Hagger y Chatzisarantis, 2015; Ng et al., 2012).

Sin embargo, la motivación controlada correlaciona positivamente con todos los perfiles o conductas excepto con el estilo adaptativo, si bien las correlaciones más altas se dan con las conductas demandantes, dominadoras y abandonadas. Las personas que citan razones controladas para desarrollar su labor como entrenadores (e.g., por el éxito que les supone, por la compensación económica, o para no sentirse culpables), sienten que sus acciones están controladas por contingencias externas y se relacionan con peores conductas motivacionales (Sheldon y Elliot, 1998; Sheldon et al., 2004). Esto tendrá consecuencias en los jugadores, tal y como establecen algunos estudios donde los deportistas que percibieron a su entrenador como más controlador percibieron una mayor ansiedad competitiva (Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2017), poca motivación (Haerens et al., 2018), y síntomas de agotamiento (Barcza-Renner, Eklund, Morin, y Habeeb, 2016). Debido a los problemas asociados a una motivación controlada, estudios actuales han comenzado a identificar las fuentes subyacentes a este estilo controlador (Matosic, Ntoumanis y Quested, 2016). Se han propuesto tres clases de factores de riesgo para la adopción de un estilo de controlador (Mageau y Vallerand, 2003; Matosic et al., 2016), los cuales están relacionados con la presión sobre los entrenadores, y puede surgir desde tres vertientes: abajo, arriba e internas. Las presiones desde abajo se refieren a las pertenecientes al jugador (i.e., la falta de motivación o

actitud). Las presiones internas se basan en las que el mismo entrenador se pone a sí mismo y las presiones desde arriba se refieren a las del entorno del técnico (i.e., los conflictos laborales, los directivos). Estas presiones contextuales son muy relevantes porque son más susceptibles al cambio y, por lo tanto, tienen implicaciones prácticas directas en comparación con factores internos o inferiores (Morbée, Vanteenkiste, Aelterman y Haerens, 2020). En relación con la presión ejercida por el contexto o el entorno, estudios previos (Rocchi y Pelletier, 2017; Stebbings et al., 2012) han encontrado que los entrenadores deportivos que se enfrentan a condiciones laborales más exigentes tienen un estilo más controlador en sus acciones.

Si prestamos especial atención en los resultados del estudio, se puede ver como la frustración de las NPB correlaciona también con los perfiles de control (i.e., conductas demandantes y dominadoras) y caos (i.e., conductas de abandono y a la espera), como sucede en el estilo de motivación controlada. Esto puede relacionarse con lo ya mencionado anteriormente, es decir, si los entrenadores se sienten juzgados y evaluados por las actuaciones y resultados de sus jugadores, pueden sentirse presionados para impartir las sesiones de entrenamiento de una forma determinada (frustración de autonomía), llegando a cuestionar sus habilidades como entrenador (frustración de competencia), y sintiéndose solos o incomprendidos por el resto de miembros del club u otros entrenadores (frustración de relaciones sociales) (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Por último, la desmotivación correlaciona negativa y significativamente con el estilo adaptativo y orientador, y, positivamente, con ambas subáreas de los estilos controlador y caótico. Las personas que sienten que sus acciones están desmotivadas no ofrecen ninguna razón, motivo o intención de acción discernibles (Deci y Ryan, 2000; Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004). Por tanto aquellos entrenadores con ciertos niveles de

desmotivación desarrollarán conductas negativas y reducirán sus conductas positivas, lo que tendrá consecuencias negativas en sus jugadores.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Una de las limitaciones más grandes que puede llegar a tener este estudio es el uso de medidas auto reportadas, es decir que solo se han tenido en cuenta la propia percepción de los entrenadores. Por ello sería interesante en el futuro que, a través de la grabación de entrenamientos y competiciones, o mediante la recogida de datos desde la perspectiva de los jugadores, realizar una posible triangulación de las fuentes de datos y obtener conclusiones más objetivas. También se podría contar con la opinión de los jugadores de los entrenadores entrevistados, ya que esta, es otra buena forma de contrastar la información que nos da el entrenador y lo que él cree que hace durante los entrenamientos y partidos. El uso de técnicas cualitativas ayudaría a profundizar en la percepción de los jugadores sobre los procesos de enseñanza de sus entrenadores y de sus conductas motivacionales. De esta forma, contaríamos con una segunda perspectiva, que unida a un análisis audiovisual podría enriquecer el estudio.

Otra de las limitaciones que podemos encontrar es que, dentro de la gran muestra del estudio, existe un número muy bajo de entrenadoras, por lo que los resultados no pueden ser concluyentes ni diferenciadores entre un género y otro. Además, siguiendo con la muestra, se puede ver como una buena parte de los entrenadores encuestados eran de categorías base o similar, teniendo un número más reducido de entrenadores de categorías de alto nivel, ya que además de que hay menos equipos compitiendo en alto nivel, es mucho más difícil poder llegar a ellos. Por ello, para una futura investigación sí que se debería de hacer un mayor hincapié en conseguir un mayor número de contestaciones tanto del género femenino como de la alta competición, ya sea escribiendo a los clubs o

contactando directamente con los entrenadores o jugadores de esos equipos para poder agrandar el tamaño de la muestra en estos términos.

Para finalizar, decir que la situación en la que nos encontramos en cuanto al Covid-19 no es la idónea para la realización de una investigación, pero debido a las circunstancias se ha tenido que adaptar a las difíciles condiciones que hemos vivido.

8. CONCLUSIONES

En definitiva, esta investigación ha servido para introducir un tema que tiene todavía mucho camino por explorar, y que en los próximos años va a ser un foco de atención debido a la gran repercusión que puede tener en el funcionamiento del binomio entrenador-jugadores. Se ha podido comprobar a través de los resultados obtenidos, que las conductas motivacionales de los entrenadores están estrechamente relacionadas con la motivación que estos presentan y en la satisfacción y frustración de sus propias necesidades. Todo esto está relacionado entre sí, de tal modo, que se debe de trabajarse fuertemente desde la formación.

Además, se ha podido observar como la satisfacción de las NPB está relacionado positivamente con los estilos motivacionales más autodeterminados, y con las conductas de apoyo a la autonomía y competencia, a diferencia de lo que ocurre con la frustración de las NPB que se relaciona con los estilos motivacionales más controladores o incluso la desmotivación y con las conductas controladoras o caóticas. Por lo tanto, los clubes son un punto de desarrollo de la motivación de los entrenadores y son fuente de satisfacción o frustración de las NPB de los entrenadores, lo cual tendrá consecuencias sobre las conductas motivacionales desarrolladas por los entrenadores. Por ello, directivas y cuerpos técnicos de los clubes deben preocuparse por apoyar las NPB de sus

entrenadores para que puedan desarrollar mejores conductas motivacionales sobre los jugadores de sus clubes.

Como se ha podido constatar, existen grandes diferencias entre los resultados vinculados a la formación académica y la federativa, concluyendo que la formación federativa todavía tiene un largo camino que recorrer, para poder ofrecer así un desarrollo completo de sus entrenadores, introduciendo el aprendizaje conductual de estos mismos, consiguiendo luego implementarlo tanto en los entrenamientos como en las competiciones. Será necesario introducir formaciones específicas sobre las conductas motivacionales de los entrenadores en los distintos niveles de formación federativa, de forma que se haga consciente a los entrenadores de las consecuencias de sus comportamientos docentes y de cómo estos pueden mejorarse hacia estilos motivacionales hacia el apoyo a la autonomía y la competencia de los jugadores.

Finalmente, hay que decir que todavía queda mucho por hacer y mejorar en este ámbito, ya que hasta este momento existe una breve revisión bibliográfica en torno a esta temática. Es importante que se siga explorando para que en un futuro aparezcan nuevos resultados sobre este u otros deportes que nos ayudan a comprender de una forma más exhaustiva las consecuencias que tienen las distintas conductas de los docentes sobre los jugadores en distintos contextos deportivos.

8.1 CONCLUSIONS

To sum up, this research has served to introduce a topic which has a long way to go. In the next years will be a focus of attention due to the great impact it can have in the binomial coach-player. It has been possible to verify through the obtained results that the motivational behaviors of the coaches are closely related to the motivational styles that

they present and to the satisfaction and frustration of their own needs. All this is related to each other, in such a way that one must work hard since the formation.

In addition, it has been observed how the satisfaction of the BNP is positively related to the self-determined motivational styles, and to the behaviors of support for autonomy and competence, unlike what happens with the frustration of the BNP that is related to the more controlling motivational styles or even the demotivation and with the controlling or chaotic behaviors. Therefore, clubs are a point of development of the motivation of the coaches and are a source of satisfaction or frustration of the BNP of the coaches, which will have consequences on the motivational behaviors developed by the coaches. Therefore, club managers and other coaches should be concerned about supporting the BNPs of their coaches so that they can develop better motivational behaviors for their club players.

As it has been verified, there are great differences between the results linked to academic and federative formation, concluding that federative formation still has a long way to go to offer a complete development of their coaches, introducing their behavioral learning, then managing to implement it both in training and in competitions. It will be necessary to introduce specific formation on the motivational behaviors of coaches at the different levels of federative formation, so that coaches are made aware of the consequences of their teaching behaviors and how these can be improved towards motivational styles towards supporting autonomy and competition of the players.

Finally, it must be said that there is still a lot to do and improve in this area, since until now there is a brief bibliographic review on this topic. It is important to continue exploring so that in the future new results appear on this or other sports that help us to

understand in a more exhaustive way the consequences that the different behaviors of coaches have on players in different sports contexts.

9. APLICACIONES PRÁCTICAS

Este estudio puede servir de referencia para conocer la relación existente entre las conductas motivacionales, la satisfacción y frustración de las NPB y los estilos motivacionales de los entrenadores, para poder ayudar a crear un modelo de formación para los entrenadores y poder ejercer de la mejor forma su labor. Este modelo por crear debería llevarse a cabo principalmente en la formación federativa, sin dejar de lado la académica, ya que parece que los elementos conductuales se obvian durante esta enseñanza, centrando sus esfuerzos en aspectos más objetivos y de rendimiento. Como se ha demostrado a lo largo del estudio, esta formación conductual puede relacionarse después con la satisfacción del propio entrenador con su labor y de ahí la gran importancia que tiene. Sería recomendable dar una formación individualizada en este contexto a los entrenadores, ya que como hemos podido observar cada tipo de entrenador tiene una forma de comportarse o desempeñar su función, y no es lo mismo ni necesitan el mismo tipo de formación conductual un entrenador con un estilo abandonado que uno con un estilo dominador. Así pues, el objetivo fundamental sería poder analizar a cada uno de los entrenadores y a partir de ahí empezar a trabajar con ellos en función de sus propias necesidades.

Las técnicas conductuales y comunicativas específicas pueden indicar y apoyar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, a su vez, promover la motivación autónoma (Teixeira et al., 2020). Algunos de los ejemplos de apoyo a la autonomía fueron: tener en cuenta la visión de los jugadores, crear oportunidades para la aportación e iniciativa de los jugadores, reconocer y aceptar críticas y mostrar paciencia. Sin

embargo, los comportamientos controladores se basaban en el control exhaustivo del entrenador, la introducción de incentivos extrínsecos o no tener en cuenta a los jugadores (Teixeira et al., 2020). Si nos centramos más detalladamente en cada una de las conductas, podemos sacar ejemplos concretos en situaciones reales de juego. En una situación en la que un jugador no ha sido convocado o no ha sido seleccionado para salir al terreno de juego, deberíamos de utilizar un estilo más adaptativo (darle una explicación significativa de por qué no ha sido seleccionado) u orientador (indicarle los pasos que debe de seguir para ser seleccionado la próxima vez) y no tanto dominadora (“porque lo digo yo y punto”) o abandonada (no darle explicaciones). Otro de los ejemplos puede surgir en la charla del descanso cuando los jugadores están realizando un mal partido. La mejor forma de tratar de dar la información es a través del estilo participativo (preguntarles que ha salido mal y después les das tu opinión) o clarificador (recordarles los ejercicios practicados durante los entrenamientos para que los apliquen) y no un estilo demandante (a través de una charla seria decirles: “ahora o nunca, debemos de levantar esto como sea”) o a la espera (no decir casi nada).

Estas son algunos ejemplos de conductas que pueden ser más o menos favorables para la creación un tipo de motivación más autodeterminada y para conseguir la satisfacción de las NPB.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Abos, A., Sevil, J., Julian, J. A., Martín-Albo, J., y García-Gonzalez, L. (2017). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127-148.. <http://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., y Reeve, J. (2018, September 13). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- Allen, B. A. y Hodge, K (2006). Fostering a learning environment: coach and the motivational climate. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 1(3), 261-277. <https://doi.org/10.1260/174795406778604564>
- American College of Sports Medicine. (2000). Manual de consulta para el control y la prescripción del ejercicio. Barcelona: *Paidotribo*.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413.
- Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Geifman, Y., Olshtein, G., y Ezra, O. (2020). Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being. *Motivation and Emotion* 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09809-2>

- Balaguer, I.; Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Barcza-Renner, K., Eklund, R. C., Morin, A. J., y Habeeb, C. M. (2016). Controlling coaching behaviors and athlete burnout: Investigating the mediating roles of perfectionism and motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38, 30-44.
<https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0059>
- Bartolomé J. Almagro, Pedro Sáenz-López, David González-Cutre, y Juan Antonio Moreno-Murcia. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459–1473
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 215-233.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193–216.

- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Borg, I., Groenen, P., J., F., y Mair, P. (2013). *Applied Multidimensional Scaling*. New York: Springer.
- Cachón, J.; Cuadrado, V.; Morente, H.; Lara, A.J. (2008a). FS escolar I. Antecedentes. Póster. Actas al IV Congreso Internacional y XXV Nacional de EF. Universidad de Córdoba. 2-5 abril: Córdoba.
- Cachón-Zagalaz, J., Rodrigo-Conde Salazar, M., Campoy-Aranda, T. J., Linares-Girela, D., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2012). Fútbol sala y educación. aprendizaje de un deporte colectivo para los escolares. *Journal of Sport & Health Research*, 4(3), 245.
- Campbell, H., y Stanley, P. (1966). Diseños experimentales. México D.F: *El Universitario*.
- Catalán, Á. A., Serrano, J. S., Clemente, J. A. J., Lucas, J. M. A., y García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127-148.
- Chantal, Y., y Bernache-Assollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportpersonship orientations. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4), 173-182.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B. Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., y Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.

- Cresswell, S. L., y Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout in professional rugby players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 370.
- Curran T., Hill A. P., y Niemiec C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 30–43.
- Da Rocha Queiroz, D., Nicolai Ré, A.H., dos Santos Henrique, R., de Sousa Moura, M. y Cattuzzo, M.T. (2014). Participation in sports practice and motor competence in preschoolers. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(1), 26-32 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742014000100004>
- da Silva, E. J., Sánchez-Oliva, D., Mallett, C. J., y Palmeira, A. (2018). Preliminary development of the Portuguese Coach Motivation Questionnaire. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(5), 649-657.
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., y Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: Implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21, 632–652. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., . . . Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and

demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110-126. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.08.008.

Díaz, A. (2018). Fútbol: federados en España por región 2018. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/480095/futbol-numero-de-federados-en-espana-por-comunidad-autonoma/>

Díez, C. (2017). Inactividad física y sedentarismo en la población española. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 2(1), 42-48.

Feu, S., Ibañez, S. J., y Gozalo, M., (2010). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de Educación*, 353, 615-640

Fransen K., Boen F., Vansteenkiste M., Mertens N., y Vande Broek G. (2018). The power of competence support: The impact of coaches and athlete leaders on intrinsic motivation and performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28, 725-745.

Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372.

Gómez-Espejo, V., Aroca, B., Robles-Palazón, F. J., y Olmedilla Zafra, A. Formación integral en la cantera del Real Murcia C.F.: *Tutorías psicológicas*.

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *Lancet Child Adolesc Health*, 4, 23-35.

Guzmán, J.F. y Kingston, K. (2011). Prospective study of sport dro-pout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Sciences*, 12(5), 431-442

- Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport & Exercise*, 16, 26–36.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. In *Building autonomous learners* (pp. 59-81). Springer, Singapore.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... y Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., y Harris, J. (2006). From psychological need satisfaction to intentional behavior: Testing a motivational sequence in two behavioral contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 131-138. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167205279905>
- Holt, N. y Neely, K., 2011. Positive youth development through sport: a review. *Revista de iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2, 299-316.
- Iachini, A., Amorose, A., y Anderson-Butcher, D. (2010). Exploring High School Coaches' Implicit Theories of Motivation from a Self-Determination Theory Perspective. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(2), 291–308.

- Iivonen, K.S., Sääkslahti, A.K., Mehtälä, A., Villberg, J.J., Tammelin, T.H., Kulmala, J.S. y Poskiparta, M. (2013). Relationship between fundamental motor skills and physical activity in 4-year-old preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 117(2), 627-646.
- Joesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2011). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 257-262.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.12.001>
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644–661.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.
- Javier Varo Cenarruzabeitia, J., Martínez Hernández, J. A., y Martínez-González, M. Á. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina Clinica*, 121(17), 665.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., Salo, A. E., y Kajamies, A. (2019). Autonomy-supportive and controlling teaching in the classroom: A video-based case study. *Education Sciences*, 9(3), 229.
- Jiménez, R. (2004). Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación Física en Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

- Jowett, S., y Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331.
- Jowett, S., y Nezlek, J (2011). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships published*, 2, 3-15.
- Lopes, L., Santos, R., Pereira, B. y Lopes, V.P. (2012). Associations between sedentary behaviour and motor coordination in children. *American Journal of Human Biology*, 24(6), 746-752.
- López Walle, J. M., Balaguer Solá, I., Castillo Fernández, I., y Tristán Rodríguez, J. L. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Luckwü, R. M., Guzmán Luján, J. F. (2011). Deportividad en balonmano: Un análisis desde la teoría de la autodeterminación. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20(2), 305.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21, 883-904.
- Markland, D., y Tobin, V. J. (2010). Need support and behavioural regulations for exercise among exercise referral scheme clients: The mediating role of psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 91-99.
- Marqués, M., Nonohay, R., Koller, S., Gauer, G., y Cruz, J. (2015). El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 15(2), 47.
- Matosic, D., Ntoumanis, N., y Quested, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: A review

and implications for sport psychology research. In *Sport and exercise psychology research* (pp. 145-180). Academic Press.

McLean, K. N., Mallett, C. J., y Newcombe, P. (2012). Assessing coach motivation: The development of the Coach Motivation Questionnaire (CMQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(2), 184-207.

Morbée, S., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Haerens, L. (2020). Why Do Sport Coaches Adopt a Controlling Coaching Style? The Role of an Evaluative Context and Psychological Need Frustration. *The Sport Psychologist*, 1(aop), 1-10.

Moreno, J. A.; Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25, 35-51.

Motl, R., McAuley, E., Birnbaum, A. y Lytle, L. (2006). Naturally occurring changes in time spent watching television are inversely related to frequency of physical activity during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 19-32.

Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.

Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., et al. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 325–340.

Ntoumanis, N., y Mallett, C. J. (2014). Motivation in sport: A self-determination theory perspective. In *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 91-106). Routledge.

- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.-M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.26.2.197>
- Nunnally, J. C. (1979). Psychometric theory (2nd ed.). New York: *McGraw-Hill*
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et al. Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. *Motivation and Emotion* 25, 279–306 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1014805132406>
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., González- Ponce, I., Amado, D., y Chamorro, J. L. (2016). Adaptación al fútbol de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(2), 177-184.
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2017). Frustración de las necesidades psicológicas, motivación y burnout en entrenadores: Incidencia de la formación. *Revista de psicología del deporte*, 26(1), 27-36.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2017). The effect of coaches' controlling style on the competitive anxiety of young athletes. *Frontiers in Psychology*, 8, 572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00572>
- Rivarola, M. (2007). Fútbol Rápido o "Indoor": Guía de Canchas Locales. En El Sol de Sonoma. <http://elsolsonoma.com/2007/020107/Deportes>.
- Rocchi, M., y Pelletier, L. G. (2017). The Antecedents of Coaches' Interpersonal Behaviors: The Role of the Coaching Context, Coaches' Psychological Needs, and Coaches' Motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39, 366-378.

- Rocchi, M., Pelletier, L., y Desmarais, P. (2017). The validity of the interpersonal behaviors questionnaire (IBQ) in sport. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(1), 15.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). A formação para ser treinador. In *Congresso Internacional de Jogos Desportivos* (Vol. 1).
- Rubak, S., Sandbaek, A., Lauritzen, T. y Christensen, B. (2005). Motivational interviewing: systematic review and meta-analysis. *British Journal of General Practice*, 55, 305-312.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: *Guilford Publishing*.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 618–655). New York: *Wiley*.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546-557. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167298245010>
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., . . . Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 209-233. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022103262245>

- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., y Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42, 706–724.
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of Self-Determination Theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., y Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological well- and ill-being. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 481-502.
<https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Tavares, F., Moutinho, C. y Dias, C. (1993). Influência de indicadores da informação na rapidez de decisão e adequação da resposta no bloqueador central de voleibol. *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*, 307-314.
- Texeira, P., Going, S., Houtkooper, L., Cussler, E., Metcale, L., Blew, R., Sardinha, L. y Lohman, T. (2006). Exercise motivation, eating, and body image variables as predictors of weight control. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38, 179-188.
- Teixera, PJ, Marques, MM, Silva, MN, Brunet, J, Duda, J, Haerens, L, La Guardia, J, Lindwall, M, Lonsdale, C, Markland, D, Michie, S, Moller, AC, Ntoumanis, N, Patrick, H, Reeve, J, Ryan, RM, Sebire, S, Standage, M, Vansteenkiste, M, Weinstein, N, Weman-Josefsson, K, Williams, GC y Hagger, MS 2020, 'A Classification of Motivation and Behavior Change Techniques Used in Self-Determination Theory-Based Interventions in Health Contexts', *Motivation Science*. <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
- Tschannen-Morana, M., y Woolfolk-Hoy, A. E. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956

- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 59-83.
- Vallerand, R. J. y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S., Lefevre, J., Philippaerts, R. y Lenoir, M. (2012). Relationship between sports participation and the level of motor coordination in childhood: a longitudinal approach. *Journal of science and medicine in sport / Sports Medicine Australia*, 15(3), 220–225.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement*, 16, 105-165.
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. DOI: 10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1.pdf>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431–439

- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). Vitamines voor Groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie (Vitamins for growth: Nurturing development from the perspective of Self-Determination Theory). Leuven, Belgium: *Acco*.
- Wall, M., y Cot, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 77-88.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: self-esteem and motivation. En B. Cahill & A Pearl (eds.). Perspectives on intensive participation in youth sports (pp. 39-69). Champaign, IL.: *Human Kinetics*.
- World Health Organization. Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks; World Health Organization: Geneve, 2009.
- World Health Organization. (2013, 9 julio). OMS | La actividad física en los jóvenes. Recuperado de https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/es/
- Yu, S., Levesque-Bristol, C., y Maeda, Y. (2018). General need for autonomy and subjective well-being: A meta-analysis of studies in the US and East Asia. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1863–1882.